



Recursos psicológicos y estrés en docentes dentro del contexto del COVID-19

Psychological resources and stress in teachers during the COVID-19 pandemic

Diana Betancourt Ocampo*, Ximena Gómez Leites*, Rebeca Chalom Haboba*, Ana Sofia Silva Rodríguez* y Arlen Lafon Green*

Universidad Anáhuac México*

Citación | Betancourt, D. Gómez, X. Chalom, R. Silva, A. y Lafon, A (2022). Recursos psicológicos y estrés en docentes dentro del contexto del COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 689-702.

Artículo recibido, 25-11-2022; aceptado, 09-12-2022; publicado 19-12-2022.

Resumen

El presente estudio analizó la relación entre los recursos psicológicos (afectivos, cognitivos y sociales) y el estrés en docentes durante el contexto de la pandemia por COVID-19. Se seleccionó una muestra no probabilística de 201 docentes, 17.9% hombres y 82.2% mujeres, con un promedio de edad de 38.8 años ($DE=11.41$). Para evaluar los recursos, se utilizaron cinco dimensiones (manejo de la tristeza, reflexión ante los problemas, optimismo, red de apoyo e incapacidad para buscar apoyo) de la escala de Rivera-Heredia y Pérez-Padilla (2020). Además, se utilizó la versión breve de la Escala Revisada del Impacto del Evento (IES-6) para evaluar el estrés. Los resultados mostraron que el estrés se asoció significativamente con el manejo inadecuado de la tristeza, así como con la incapacidad para pedir apoyo y la percepción de contar con una red de apoyo. Se discuten los resultados dentro del contexto de la pandemia por COVID-19.

Palabras clave | Estrés, Recursos psicológicos, Docentes, Covid-19, Pandemia.

Abstract

This study analyzed the relationship between psychological resources (affective, cognitive and social) and stress in teachers during the context of the COVID-19 pandemic. A non-probabilistic population was selected, consisting of 201 teachers, of which 17.9% were men and 82.2% were women, with an age average of 38.8 years old ($DE= 11.41$). In order to evaluate psychological resources, a five-dimension scale was used (sadness management, reflectiveness against problems, optimism, emotional support and incapacity to ask for help) from the scale of Rivera-Heredia and Pérez-Padilla (2020).

Correspondencia:

Dra. Diana Betancourt Ocampo; Avenida Universidad Anáhuac No.46, Lomas Anáhuac, Huixquilucan, Estado de México, C. P. 52786 diana.betancourt@anahuac.mx Teléfono: 5556270210, ext. 8495

Furthermore, the brief version of the revised Scale of Impact of the Event (IES-6) to evaluate stress. Results showed that stress was associated significantly with inadequate management of sadness, as well as the incapacity to ask for support and the perception of counting with emotional support. The results are discussed within the context of the COVID-19 pandemic.

Keywords | Stress, Psychological resources, Teachers, Covid-19, Pandemic.

A principios del año 2020, por recomendación de las organizaciones de salud internacionales en lo que respecta a la pandemia por el COVID-19, cerraron campus y planteles completos en todos los niveles educativos como medida precautoria ante esta pandemia (Diario Oficial de la Federación, 2020), lo que transformó la forma en que los alumnos y docentes trabajaron, aprendieron, enseñaron y se relacionaron. En México, se adaptaron las clases de manera virtual en todos los niveles educativos para todos los estados del país (Universidad Cety, s.f.). Esto afectó gravemente a los estudiantes de las escuelas, ya que, de acuerdo con Chávez (2020) de las 226 mil escuelas que registró la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2018, sólo 188 mil estaban familiarizados con talleres de cómputo, lo que dificultó la transición a clases en línea para maestros, puesto que no estaban familiarizados con la tecnología. Impactando, en mayor medida al sector público, ya que un número importante de esos estudiantes no contaban con los recursos económicos suficientes para adaptar las clases de manera virtual, sus docentes carecían de habilidades tecnológicas y se mostró un empobrecimiento en la creación de contenido, resaltando que los profesores no tenían la preparación suficiente para crear facilitadores digitales adaptados a su materia de manera presencial o en línea (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) presentó resultados sobre la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020, que se realizó a nivel nacional con datos de niños y jóvenes de tres a 29 años, en el ciclo escolar 2019-2020, así como en el ciclo 2020-2021. Los resultados de la ECOVID-ED mostraron que 33.6 millones de personas entre los tres y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020, de las cuales, 740 mil personas no concluyeron el ciclo escolar y donde el motivo que se vinculó con mayor frecuencia (58.9%) fue por alguna razón asociada al COVID-19. Asimismo, los resultados de la ECOVID-ED indicaron que dentro de los motivos más frecuentes para que los estudiantes dejaran de estudiar durante la pandemia por COVID-19 estuvieron, en primer lugar, que consideraban que las clases a distancia eran poco funcionales (26.6%), seguido de los que indicaron que alguno de los padres o tutores se quedaron sin empleo (25.3%) y en tercer lugar, se encontró que los estudiantes reportaron que carecían de computadoras u otros dispositivos electrónicos, así como que contaban con conexión a internet, lo cual, no les permitía tomar las clases a distancia (INEGI, 2021).

Al momento de analizar las desventajas que presentan los docentes, sobre todo del sector público, para adaptarse al contexto debido a la pandemia por COVID-19, la SEP decidió implementar en el ciclo escolar 2020-2021 el sistema educativo en línea aprende en casa por TV y en línea que tuvo como objetivo mantener la atención de los estudiantes durante la pandemia. Sin embargo, la SEP (Chávez, 2020) dejó fuera al 55.7% de los hogares debido a la falta de recursos necesarios para mantener este modelo educativo como lo son computadoras, internet y televisión de cable.

El reto de adaptación de los profesores a la pandemia inició desde lo más básico, ya que sólo el 56.4% de los hogares en México tienen conexión a internet y en el ámbito rural esta cifra se reduce al 23.4% y sólo el 20.6% cuenta con al menos una computadora dentro del hogar (Chávez, 2020). A pesar de los grandes esfuerzos realizados por la comunidad docente para trasladar los contenidos de sus materias de forma virtual, las diferencias en materia de posesión de una computadora generaron diferencias importantes entre los alumnos, ya que 9 de cada 10 hogares que se encuentran en un nivel socioeconómico alto tienen con una conexión a Internet, mientras que sólo 2 de cada 10 hogares del nivel socioeconómico bajo cuentan con ella (Chávez, 2020).

Dejando de lado la falta de recursos materiales generado por el nivel socioeconómico, datos publicados en el año 2020 por el Instituto de estadística de la UNESCO muestran que el 81% de maestros de primaria y el 86% de maestros de secundaria apenas cuentan con calificaciones mínimas requeridas para desempeñar sus funciones como docentes. Es por ello, que la suspensión de las actividades presenciales causó una pérdida anual del 88% en aprendizaje sobre los estudiantes, lo que dejó a la docencia como una carrera de impacto negativo en la educación. Esto afectó especialmente a México, Latinoamérica y el Caribe, ya que fueron los países que tardaron más en regresar a las aulas (Palma-Vásquez et al., 2021).

Además, algunos autores sugieren durante la pandemia por COVID-19 el ambiente familiar y el laboral se mezclaron, ya que debido a la situación que se estaba viviendo, en algunos casos no había una diferencia clara de horarios y se mezclaban actividades, lo cual pudo resultar en mayor confusión y un incremento en la carga de trabajo (Cevallos et al., 2021). Estas y otras situaciones pudieron favorecer que los docentes presentaran altos niveles de estrés, ya que de acuerdo con Gómez y Rodríguez (2020) son los docentes una de las profesiones que más tienden a sentirse estresados. De acuerdo con la Academia Americana de Psicología (American Psychological Association, s.f.) el estrés puede considerarse como la respuesta tanto fisiológica como psicológica a factores estresores internos y externos de las personas.

Casimiro et al. (2020) encontraron en una muestra de 207 docentes de nivel licenciatura de Latinoamérica que 89.4% obtuvo niveles severos de estrés. Por otro lado, Cantero et al. (2022) realizaron un estudio con docentes universitarios de España y encontraron que fue mayor la proporción de docentes mujeres que presentaron niveles altos de estrés (46.7%) en comparación con los varones, quienes el mayor porcentaje se encontró en niveles bajos de estrés (38.3%); además, los autores encontraron una relación estadísticamente significativa entre el nivel de estrés y la edad, donde los docentes de mayor edad fueron quienes presentaron menos niveles de estrés. En otro estudio realizado con una muestra de 37 docentes que imparten en un nivel universitario se encontró que el 70% de los docentes experimentó un nivel severo de estrés (Gómez & Rodríguez, 2020). En México, Rodríguez-Vásquez et al. (2021) analizaron la presencia de tecnoestrés en un grupo de docentes universitarios y encontraron que, dentro de las dimensiones de esta variable, donde los docentes puntuaron más alto fue en adicción, que se refiere a la presencia de síntomas de estrés debido al uso excesivo de herramientas tecnológicas.

De acuerdo con la literatura, los factores de riesgo que favorecen la presencia de altos niveles de estrés en docentes pueden ser diversos, además, de que dependen de cada persona, por ejemplo, algunos autores (Ahmed, 2019; Upadyaya et al., 2021) sugieren como factores de riesgo los cambios radicales, así como altas cargas de trabajo, presión del tiempo, baja motivación de los estudiantes, así como problemas de disciplina por parte del alumnado.

La importancia del estudio del estrés en la población docente se enfoca en que altos niveles de estrés pueden afectar la salud física y el funcionamiento en su actividad profesional (Schonfeld et al., 2017). Sin embargo, también es relevante identificar el papel que juegan algunas características de los docentes para conocer cómo éstas pudieran mediar la forma en que afrontan situaciones estresantes, como lo fue la pandemia por COVID-19.

Entre estas características individuales se encuentran los recursos psicológicos, que se refieren a las herramientas para manejar las situaciones críticas o estresantes de la vida cotidiana, por lo que los recursos psicológicos son parte de un modelo de bienestar, es decir, a mayor presencia de recursos se incrementa la fortaleza individual, familiar o social (Rivera-Heredia et al., 2006). Además, cada sujeto, familia o contexto, tiene diferentes recursos, los cuales se van desarrollando por medio de las experiencias de vida, dependiendo de las situaciones a las cuales el individuo se va enfrentando y por medio de la interacción con las demás personas y distintos contextos con quienes se tiene contacto. Los recursos se van dando de acuerdo con el valor que le da el entorno social y se van moldeando de acuerdo con las experiencias de vida que hacen que la persona tenga la capacidad de crear estrategias y aplicarlas en situaciones estresantes, y pueden clasificarse en: a) afectivos, b) cognitivos, c) instrumentales, d) sociales y e) materiales (Rivera-Heredia et al., 2006).

Los recursos afectivos se refieren a aquellos que permiten el manejo que tiene la persona de sus emociones, que incluyen la expresión, control y regulación de estas. De acuerdo con Wettstein et al. (2021), el estado emocional está directamente relacionado con el desempeño académico y laboral. En docentes, se puede apreciar que su propia estabilidad emocional se puede ver directamente reflejado en la evaluación positiva de los alumnos sobre el docente, en un mejor manejo de la clase y mejor relación docente-alumno. Incluso, dicho recurso se considera crucial para satisfacer las demandas de la clase (Wettstein et al., 2021). Además, la inteligencia emocional en los docentes baja el estrés y aumenta la eficacia, por lo que tiene una influencia positiva en los resultados de los estudiantes (Vesely et al., 2013).

Vera-Noriega et al. (2022) sugieren que el incremento de responsabilidades laborales durante la pandemia por COVID-19 aunado a las distintas situaciones personales que estaban viviendo personal docente tuvo un efecto sobre su estado afectivo. En este mismo sentido, López-Cassà y Pérez-Escoda (2020) encontraron que 93.5% de docentes de los cuales obtuvieron información, afirmó que sus emociones -tanto positivas como negativas- se habían intensificado durante el periodo de la pandemia. Por otro lado, los resultados de un estudio realizado por Kim y Asbury (2020) mostraron que los docentes indicaron sentirse tristes, ansiosos y preocupados por sus alumnos más vulnerables, aunado a la incertidumbre, así como a la búsqueda de soluciones de los distintos problemas.

Algunos estudios sugieren que durante la pandemia por COVID-19 los docentes reportaron a mayor magnitud emociones como el miedo, disgusto, tristeza (Gavoto & Castellanos, 2021), incertidumbre, inseguridad, estrés, agotamiento (Vera-Noriega et al., 2022), ansiedad, tensión, frustración y depresión (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021). Los principales pensamientos que causaron estas emociones fueron el bajo control que tenían sobre el grupo, así como la pobre participación de los estudiantes y la percepción de un bajo dominio tecnológico (Gavoto & Castellanos, 2021). Vera-Noriega et al. (2022) sugieren que la presencia de estas emociones se puede asociar con síntomas de estrés y burnout. Al respecto, Schoeps et al. (2021) encontraron que el afecto negativo (emociones negativas) fue mediador entre la asociación de habilidades emocionales y el estrés laboral, es decir, aquellos docentes con menores habilidades emocionales, presentan un mayor afecto negativo lo que a su vez explica la presencia de estrés laboral.

Por otro lado, los recursos cognitivos están conformados por las percepciones y creencias que tienen los adolescentes respecto a la forma de enfrentar los problemas que les rodean, por ejemplo, la reflexión ante los problemas, el optimismo, la desmotivación, etc. (Rivera-Heredia et al., 2006). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), durante la pandemia por COVID-19 los docentes mostraron poca capacidad para resolver conflictos y esto se debió al estrés que les causó el dar clases virtuales desde su casa, estos problemas se debían a la conexión inestable de internet, al espacio reducido de su trabajo dentro de casa, el ruido que había a su alrededor, con la gente que compartía el mismo lugar de trabajo (familia, amigos, compañeros, vecinos, etc).

Salud (2020), llevó a cabo un estudio antes de la pandemia con 23 docentes de secundaria en centros públicos de España, en donde realizó una investigación sobre cuáles eran los factores que desmotivan a los docentes, los resultados fueron que el propio ambiente familiar del docente, el no ser reconocidos o valorados socialmente y, sobre todo, una carga excesiva laboral. Posteriormente, Salud (2020) obtuvo nuevamente información de docentes y encontró que el tener una alta desmotivación, lo que hacía que a los docentes les cuesta trabajo seguir adelante con los planes de estudio, cursos, impartiendo las clases, etc.

Los recursos sociales se definen como las capacidades que tienen cada uno de los individuos para poder vincularse con los demás estableciendo relaciones duraderas y permanentes, de contención y apoyo, además de contar con la capacidad para solicitar ayuda cuando ésta se necesita (Rivera-Heredia et al., 2006). De acuerdo con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2020) los docentes tuvieron que buscar recursos y redes de apoyo debido al cambio radical que se tuvo que implementar por el distanciamiento social y la modalidad para poder dar clases en donde aunado a esto se dio una resignificación del rol de la escuela y la innovación en prácticas pedagógicas en la que se ha reinventado la labor del docente. Asimismo, durante este periodo de crisis sanitaria, los docentes han tenido que buscar formas diferentes e innovadoras con relación a la manera práctica pedagógica que les permita trabajar y lo más importante conectar con los estudiantes, ya que no sólo implica el aprendizaje educativo de los alumnos, sino que también tomar en cuenta las posibilidades de recursos materiales y afectivos (UNAM, 2020).

Las redes de apoyo que se implementaron para los docentes fueron creadas por las mismas instituciones o programas creados por el gobierno, en donde el docente puede tomar cursos virtuales que los ayudan a seguir capacitándose y además tienen un acompañamiento en donde se presentan materiales y repositorios de actividades para el acercamiento socioemocional (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Esto, con el objetivo de una mayor productividad y el desarrollo de mejores planeaciones pedagógicas. a que, el apoyo profesional y socioemocional están estrechamente ligados a pensamientos más productivos y menos emociones negativas en docentes (Camacho et al., 2018). En un estudio realizado por Cabezas et al. (2022) donde analizaron los recursos con los cuales contaban docentes de Chile para afrontar la angustia psicológica, encontraron que el trabajo colaborativo con otros profesores (lo cual, podría asociarse con red de apoyo de pares) tuvo efectos significativos relativamente pequeños, lo cual, señalan los autores va en contra de lo que ellos esperaban, debido a que la evidencia previa señala al trabajo colaborativo como una herramienta efectiva para el manejo del estrés. Además, los autores (Cabezas et al., 2022) reportan que el apoyo de directivos no tuvo efectos significativos para predecir la angustia psicológica, lo que también va en contra de lo que esperaban, ya que, igual que el trabajo colaborativo con otros pares, los autores esperaban que un mayor apoyo por parte del personal directivo de la institución favoreciera el bienestar de los docentes.

El apoyo social entre colegas es un proceso afín a las demandas del movimiento docente a nivel nacional, en tanto éstas promueven espacios de organización, reflexión colectiva, aprendizaje entre pares y otros procesos, que sólo son posibles a través de relaciones de ayuda entre docentes, esto ayuda al reconocimiento de parte de colegas, contención de las emociones que se producen, retroalimentación de parte de colegas, comunicación entre pares, compartir material y estrategias pedagógicas, orientaciones y consejos entre colegas, pertenencia, cohesión en momentos de crisis, afinidad y cercanía entre colegas y necesidades de formación. Estas formas de apoyo fueron agrupadas en cuatro tipos: siguiendo el apoyo emocional, informacional, instrumental y pertenencia. Un estudio con docentes españoles reveló que el 63.8% expresó haberse sentido bajo control para mantener la calma y, aunque únicamente el 5.5% de los docentes pidió ayuda psicológica, el 20.3% y 26.1% se acercaron a amigos y familiares respectivamente, para pedir ayuda (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2020). En el mundo, se han visto diversas aproximaciones para atender las necesidades de los docentes desde organizar un café virtual semanal donde se comentan mejores prácticas e innovaciones en temas médicos frente a la pandemia (Blankenburg et al., 2020), pasando por el aprendizaje basado en trabajo en equipo, que empieza por el estudio independiente para después trabajar en subgrupos, con herramientas como Zoom (Gaber et al., 2020).

Como se puede apreciar, la evidencia sugiere que la pandemia por COVID-19 trajo consigo diversos factores que pudieron incrementar los niveles de estrés en el personal docente, no obstante, es innegable que cada persona cuenta con características individuales que pudieran contribuir para presentar estilos de afrontamiento más favorables; es por ello, en el presente estudio se analizó la relación de los recursos psicológicos (afectivos, cognitivos y sociales) y el estrés en docentes de diferentes niveles educativos durante el contexto de la pandemia por COVID-19.

Método

La presente investigación es un estudio no experimental, de corte transversal, correlacional.

Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística de 201 docentes, hombres (17.9%) y mujeres (82.2%), con un rango de edad de 21 a 71 años ($M=38.88$, $DE= 11.41$). El 39.3% de los participantes mencionaron que se encuentran casados, 36.8% que son solteros(as), 9.5% divorciados, 9.0% se encuentran en unión libre, 3.5% separados y 2.0% son viudos(as). 63.2% de los docentes indicaron que tienen estudios de nivel licenciatura, 34.8% cuentan con estudios de posgrado, 1.0% mencionó que tiene estudios de bachillerato y con otro 1%, aquellos docentes que reportaron tienen estudios de carrera técnica.

Instrumentos

Para evaluar los recursos psicológicos se utilizaron algunas dimensiones del instrumento de Rivera-Heredia y Pérez-Padilla (2020), el cual, fue diseñado para población mexicana y se ha obtenido evidencia de validez y confiabilidad tanto en población adolescente como en adultos, motivo por el cual, se decidió utilizar este instrumento.

Es un instrumento que cuenta con cuatro opciones de respuesta en formato tipo Likert (de “Casi siempre” a “Casi nunca”). De la subescala de recursos afectivos, se utilizó la dimensión de manejo de la tristeza (dificultades) (5 reactivos, $\alpha=.86$); de la subescala de recursos cognitivos se utilizaron las dimensiones de reflexión ante los problemas (6 reactivos, $\alpha=.77$) y la de optimismo (4 reactivos, $\alpha=.66$). De la subescala de recursos sociales, se utilizaron las dimensiones de red de apoyo (4 reactivos, $\alpha=.78$) y la de incapacidad para buscar apoyo (5 reactivos, $\alpha=.67$). Cabe señalar que los valores de confiabilidad que se reportan fueron calculados con la muestra del presente estudio.

Además, se utilizó la versión breve de la Escala Revisada del Impacto del Evento ([IES-6] Weiss, 2007), que evalúa el estrés posterior a un evento específico (6 reactivos, $\alpha=.74$). Las opciones de respuesta se encuentran en una escala tipo Likert que van de 0 (“Nada”) hasta 5 (“Extremadamente”). La puntuación final del instrumento indica que entre más alta sea, mayor estrés. Para este estudio se utilizó la versión en español de Caamaño et al. (2011) y se les indicó a los participantes que respondieran considerando que el evento estresante es la pandemia por COVID-19. También se incluyó un cuestionario de ocho preguntas abiertas (e.g. ¿Qué edad tiene?) y cerradas (e.g. ¿Cuál es su estado civil?) diseñado exprofeso para esta investigación para obtener información sobre aspectos sociodemográficos, así como para evaluar aspectos específicos de docencia.

Procedimiento

Los instrumentos se diseñaron en la plataforma de Google Forms para poder ser enviados a través de redes sociales y distintos medios de comunicación (correo, WhatsApp, Instagram, Facebook, etc). Junto con la liga del instrumento se envió información sobre el objetivo del estudio, donde además se les indicaba que la participación era completamente voluntaria y confidencial, así como el manejo de la información para fines de investigación. El tiempo aproximado que se tardaron en responder los instrumentos fue de 10 minutos.

Análisis de datos

Se calcularon estadísticas descriptivas para las características sociodemográficas y para las preguntas sobre cuestiones respecto a la actividad docente de los participantes. Además, para las escalas utilizadas se obtuvo el alfa de Cronbach para contar con evidencia sobre la consistencia interna de los instrumentos con la muestra de este estudio. Se empleó el análisis de varianza de un factor para determinar si existían diferencias significativas entre los puntajes de estrés y el nivel educativo donde los docentes imparten clases. Para determinar la relación entre las dimensiones de los recursos psicológicos con la puntuación de estrés se llevaron a cabo correlaciones de Pearson. Los análisis estadísticos se realizaron con el software SPSS versión 25 y se tomó el $p<0.05$ como valor de significancia.

Resultados

En cuanto a la información que arrojaron las preguntas sobre algunas características de los participantes en cuanto a su actividad como docentes, se encontró que el mayor porcentaje de los participantes mencionaron que imparten clases a nivel primaria (Tabla 1) y, en segundo lugar, se ubicaron aquellos que imparten clases en más de un nivel educativo. De estos docentes (de los que dan en más de un nivel educativo) la combinación más frecuente fue la de aquellos que dan clases en licenciatura y posgrado (lo que correspondería al 21.27% del total de docentes que informaron dar clases en más de un nivel), seguido de los docentes que dan clases en secundaria y bachillerato (con un 14.89% del total de docentes que informaron dar clases en más de un nivel).

Además, se les preguntó sobre el tipo de institución donde trabajan, más de la mitad de los docentes indicaron que las escuelas donde imparten clases son de índole privado, en segundo lugar, estuvieron aquellos docentes que dan clases en escuelas públicas. Asimismo, cerca de la mitad de los participantes indicaron que imparten clases en escuelas de un nivel socioeconómico medio y una tercera parte reportaron que imparten clases en instituciones de nivel alto. El promedio de tiempo que tienen siendo docentes es de 12 años, sin embargo, es importante señalar que hubo docentes que indicaron desde un año hasta docentes que llevan 45 años impartiendo clases (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivos sobre características de la práctica docente.

Nivel escolar en el que imparten clases	%
Preescolar	21.9
Primaria	26.9
Secundaria	12.4
Bachillerato	9.5
Licenciatura	6.0
Más de un nivel educativo	23.3
Tipo de institución	
Pública	38.8
Privada	56.2
Ambas	5.0
Nivel socioeconómico	
Bajo	23.5
Medio	47.5
Alta	28.8
Años como docente	
	<i>M</i> 12.86
	<i>DE</i> 9.94

Con base en la puntuación global en la escala de estrés (IES-6) y de acuerdo con lo reportado por Thoresen et al. (2010) se utilizó el punto de corte de 13 puntos para la detección de altos niveles de estrés. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes (90.5%) se pudieron clasificar con bajos niveles de estrés y sólo el 9.5% se ubicó con altos niveles de estrés.

En la Tabla 2, se presentan los resultados de las comparaciones entre los síntomas de estrés por nivel educativo en el cual los docentes imparten clases. Los resultados mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, resulta interesante que los docentes que informaron que imparten clases en nivel preescolar fueron los que puntuaron ligeramente más alto en estrés, además los docentes de secundaria son los que puntuaron más bajo.

Tabla 2
Comparación de puntuación de estrés por nivel educativo en el que se imparte clases.

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Preescolar	7.82	3.56	.926	.465
Primaria	7.13	3.73		
Secundaria	5.96	3.31		
Bachillerato	7.16	3.13		
Licenciatura	7.58	4.12		
Más de un nivel	6.72	4.19		

Por otro lado, en cuanto a la relación entre las puntuaciones de estrés y los recursos psicológicos de los docentes, los resultados mostraron que el estrés se asoció significativamente con la tristeza, así como con la incapacidad de pedir apoyo y con la red de apoyo, es decir, a mayor dificultad para el manejo de la tristeza, mayor incapacidad para pedir apoyo, así como una alta percepción de que se cuenta con una red de apoyo mayor presencia de síntomas de estrés (Tabla 3).

Tabla 3
Correlación entre las dimensiones de los recursos psicológicos y el estrés en docentes.

	1	2	3	4	5	6
1. Manejo de la tristeza	-					
2. Incapacidad para pedir apoyo	.567**	-				
3. Red de apoyo	-0.019	-.308**	-			
4. Optimismo	-.432**	-.278**	0.069	-		
5. Reflexión ante los problemas	-.348**	-.249**	0.114	.587**	-	
6. Estrés	.248**	.160**	.139*	-.101	-.079	-

Nota. * $p < .05$, ** $p < .001$

El recurso cognitivo de reflexión se asoció significativamente con la mayoría de los otros recursos evaluados, excepto con la red de apoyo, donde a mayor percepción de reflexión ante los problemas los docentes mostraron un mayor optimismo y menores puntajes en las dificultades para el manejo de la tristeza y en la incapacidad para pedir apoyo. Por otro lado, el optimismo se asoció negativamente con la tristeza y la incapacidad de pedir apoyo. Los dos recursos sociales se asociaron significativamente, es decir, aquellos docentes que perciben que tienen una red de apoyo son quienes consideran que tienen una menor incapacidad para pedir apoyo.

Discusión

Los resultados del presente estudio mostraron una relación estadísticamente significativa entre el puntaje de estrés con los recursos afectivos y sociales que se evaluaron. Es decir, que los docentes de esta muestra indicaron que aquellos que puntuaron más alto en los índices de estrés, fueron quienes percibieron un mal manejo de emociones como la tristeza, y percibieron que cuentan con redes de apoyo, sin embargo, muestran una incapacidad para pedir apoyo. Además, los hallazgos de esta investigación mostraron que la mayoría de los docentes de los cuales se obtuvo información no presentaron altos niveles de estrés, lo cual, no concuerda con los reportado por estudios previos (Cantero et al., 2022; Casimiro et al., 2020; Gómez & Rodríguez, 2020) donde sugieren altos niveles de estrés en población docente. Esta diferencia podría deberse al momento de la pandemia en la que se encontraban los docentes cuando se obtuvo la información, ya que, la información en este estudio se obtuvo cuando la mayoría de los docentes habían regresado de manera presencial a sus lugares de trabajo y en los otros estudios se pudo obtener la información cuando los docentes seguían trabajando a la distancia y donde además la situación global era mucho más compleja por la severidad de la enfermedad así como una alta prevalencia de contagios.

Otro de los aspectos que llamó la atención fue que a pesar de que no se encontraron diferencias significativas en los niveles de estrés por nivel educativo en el cual los docentes imparten clases, los docentes que trabajan en nivel preescolar puntuaron ligeramente más alto respecto a los otros niveles. Si bien, esta aseveración no cuenta con un respaldo empírico sólido, sí parece importante que se tome en consideración el nivel educativo con el que trabajan los docentes, esto sobre todo por las demandas y exigencias que pudieran tener de acuerdo con el tipo de población con la que trabajan, más aún ante un suceso como fue la pandemia (Palma-Vásquez et al., 2021). Es por ello, que sería una variable interesante por considerar para futuros estudios.

De acuerdo con la literatura, son diversos los factores que pudieran explicar la presencia de síntomas de estrés, dentro de ellos se han considerado algunas características individuales que son las que explican la forma en cómo los individuos afrontan las situaciones de estrés; entre estas características podrían ubicarse a los recursos psicológicos, que son considerados como herramientas que contribuyen al manejo de situaciones críticas o estresantes (Rivera-Heredia et al., 2006). En cuanto a los resultados encontrados en la presente investigación respecto a los recursos afectivos, se encontró que los docentes con puntajes más altos de estrés fueron los que indicaron que tienen un manejo inadecuado de la tristeza. Lo cual, podría vincularse con lo sugerido con Kim y Asbury (2020), quienes plantean que durante el contexto de la pandemia por COVID-19 un grupo de docentes reportaron sentimientos de tristeza, ansiedad e incertidumbre. Asimismo, confirma lo planteado por López-Cassà y Pérez-Escoda (2020) en cuanto a que, debido a los cambios que se presentaron por la pandemia los docentes tuvieron cambios en la intensidad tanto de emociones positivas como negativas. Aunado a lo anterior, algunos autores (Casimiro et al., 2020; Vera-Noriega et al., 2022) indican que estos cambios en los estados afectivos se debieron al incremento de responsabilidades laborales, así, como a las diversas situaciones personales que estaban viviendo los docentes; además, de acuerdo con lo planteado por Schoeps et al. (2021) el afecto negativo modera las habilidades emocionales, lo cual, puede explicar la presencia de estrés laboral en población docente, por lo que sería importante, el promover estrategias que favorezcan el uso recursos afectivos para el manejo de situaciones que les generan estrés a los docentes.

Los hallazgos del presente estudio en cuanto a los recursos sociales llamaron la atención, esto sobre todo porque se encontró que los docentes que percibieron contar con una red de apoyo también fueron quienes percibieron incapacidad para solicitar ayuda y además presentaron puntajes más altos de estrés. Lo cual, no concuerda del todo con lo que plantea Camacho et al. (2018) donde sugieren que el apoyo se asocia con emociones negativas, es decir, los profesores que perciben un mayor apoyo percibieron menos emociones negativas; en el presente estudio, los profesores que percibieron más red de apoyo fueron quienes presentaron mayores niveles de estrés, esta diferencia podría deberse a que el estudio de Camacho et al. (2018) se realizó antes de la pandemia por COVID-19 lo que podría estar afectando en la percepción que tienen los docentes sobre el su red de apoyo.

Aun, cuando los hallazgos de la presente investigación no concuerdan con lo reportado por Cabezas et al. (2022), donde el trabajo colaborativo (red de apoyo de pares) tuvo un menor efecto de lo que pensaban sobre la angustia psicológica (dentro de los indicadores de esta variable de menciona el estrés), además, reportan que el apoyo de directivos de las escuelas no tuvo efecto sobre la angustia psicológica. Es decir, que pareciera que las variables de apoyo social no necesariamente tienen una relación directa con presencia de síntomas de estrés, al menos, desde la percepción de profesionales de la educación. No obstante, es innegable que existen estudios (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2020) que han mostrado que un número importante de docentes se acercaron a amigos y familiares para pedir ayuda durante la pandemia por COVID-19. Sería recomendable realizar más estudios que analicen la relación entre la percepción de apoyo social y la solicitud de ayuda, ya que pareciera ser que aquellas personas con una mejor percepción de red de apoyo son quienes se sienten más incapaces de solicitar apoyo o tal vez sienten que tienen menos necesidad de solicitarlo.

Por lo que se refiere a los recursos cognitivos, en el presente estudio no se encontraron relaciones significativas entre el optimismo y la reflexión ante los problemas con los puntajes de estrés, resultados que no concuerdan con lo reportado en previos estudios (Ahmed, 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020; Upadyaya et al., 2021). Específicamente, la UNESCO encontró que los docentes tuvieron poca capacidad para resolver conflictos durante la pandemia, a causa del alto estrés que estaban viviendo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Sin embargo, sería importante realizar estudios en otras muestras de docentes para confirmar que no existe relación entre estos recursos cognitivos y los niveles de estrés.

Los resultados de la presente investigación permiten concluir que existe una relación entre los recursos afectivos y sociales con la percepción de síntomas de estrés en población docente. No obstante, los resultados no son generalizables a todos los docentes ya que no se contó con una muestra representativa, motivo por el cual, se recomienda realizar futuras investigaciones que permitan obtener información una muestra mayor, que además pudiera contar con una mayor variabilidad por nivel educativo, ya que seguramente esto, podría ser una variable relevante para analizar. Además, también es importante mencionar que una limitante del estudio es que el mayor porcentaje de la muestra fueron mujeres, lo que también podría representar un sesgo respecto a cómo se perciben las variables psicoafectivas que se evaluaron.

Finalmente, es importante mencionar que los docentes como muchas otras profesiones vivieron un reajuste a nivel personal y laboral durante el contexto de la pandemia por COVID-19, lo que pudo poner en juego su desempeño y habilidades como docentes, que a su vez pudo haber repercutido en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo que, sería importante que las instituciones educativas desarrollen estrategias que permitan promover los recursos psicológicos con los que cuentan los docentes para favorecer la forma de afrontar situaciones adversas de la mejor manera.

Referencias

- Ahmed I. (2019). Causes of Teacher Stress: Its Effects on Teacher Performance and Health Problems *International Journal of Management and Business Sciences*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.63105/IJMBS.2019.1.1.6>
- American Psychological Association. (s.f.). *APA Dictionary of Psychology* <https://dictionary.apa.org/stress>
- Blankenburg, R., Poitevien, P., Gonzalez del Rey, J., y Degnon, L. (2020). *Virtual cafes: An innovative educational best practices and building community during COVID-10. Academic Pediatrics*, 20(6), 756-757. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.05.025>

- Caamaño, L., Fuentes, D., González, L., Melipillán, R., Sepúlveda, M., y Valenzuela, E. (2011). Adaptación y validación de la versión chilena de la escala de impacto de evento-revisada (EIE-R). *Revista Médica de Chile*, 139(9), 1163-1168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000900008>
- Cabezas, V., Narea, M., Torres Iribarra, D., Icaza, M., Escalona, G., y Reyes, A. (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica. *Psykhé*, 31(1), 1-24. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>
- Camacho, D. A., Vera, E., Scardamalia, K., y Phalen, P. L. (2018). What are urban teachers thinking and feeling? *Psychology in the Schools*, 55(9), 1133-1150. <https://doi.org/10.1002/pits.22176>
- Cantero, R., Romero, R. P., y Rodríguez, M. (2022). Factores personales y docentes relacionados con el estrés percibido por docentes universitarios frente al COVID-19. *International Journal of Technology and Innovation Education*, 8(1), 102-110. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11920>
- Casimiro, W. H., Casimiro, C.N., Barbachán, E. A., y Casimiro, J.F. (2020). Stress, Anguish, Anxiety and Resilience of University Teachers in the Face of Covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-464. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009790>
- Cevallos, A., Mena, P., y Reyes, E. (2021). Salud mental docente en tiempo de pandemia por covid-19 teacher mental health in times of covid-19 pandemic. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 14(1), 134-140. <http://dx.doi.org/10.31243/id.v14.2021.1334>
- Chávez, V. (17 de agosto de 2020). Educación online de SEP dejó fuera a 55.7% de alumnos en México *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/educacion-online-de-sep-inaccesible-para-55-7-de-alumnos-en-mexico/>
- Diario Oficial de la Federación. (16 de marzo de 2020). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Gaber, D.A., Shehata, M. H., y Amin, H. A. A. (2020). Online team-based learning sessions as interactive methodologies during the pandemic. *Medical Education*, 54(7), 666-667. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1111/medu.14198>
- Gavoto, O. I., y Castellanos, L. I. (2021) Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e260. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1006>
- Gómez, D. N. R., y Rodríguez, F. P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación, Fenob una-filial Coronel Oviedo. *Academic Disclosure*, 1(1), 216-234.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (23 de marzo de 2021). *INEGI Presenta Resultados De La Encuesta Para La Medición Del Impacto Covid-19 En La Educación (ECOVID-ED) 2020. Datos Nacionales*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Jakubowski, T. D., y Sitko-Dominik, M. M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *Plos One*, 16(9) e0257252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>
- Kim, L. E., y Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *The British Psychological Society*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Mackenzie, C., Erickson, J., Deane, F. y Wright, M. (2014). Changes in attitudes toward seeking mental health services: A 40-year cross-temporal meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, (34), 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.12.001>.
- López-Cassà, È. y Pérez -Escoda, N. (2020). La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: *El caso de España desde la percepción del profesorado*. Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/173449/4/2020_Informe_La%20influencia%20de%20las%20emociones%20en%20la%20educaci%20n%20ante%20la%20COVID-19.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020) Con 63 millones de maestros afectados por la crisis de la COVID-19, en el Día Mundial de los Docentes la exhorta a que se aumente la inversión en el profesorado a fin de recuperar el aprendizaje. <https://es.unesco.org/news/63-millones-maestros-afectados-tesis-covid-19-dia-mundial-docentes-unesco-exhorta-que-se>
- Palma-Vasquez, C., Carrasco, D., y Hernando-Rodríguez J.C. (2021). Mental Health of Teachers Who Have Teleworked Due to COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 515-528. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020037>
- Rivera-Heredia, M. E., Andrade Palos, P., y Figueroas, A. (2006) Evaluación de los recursos de los adolescentes: validación psicométrica de cinco escalas. *La Psicología Social en México*, XI, 414-420.
- Rivera-Heredia, M. E., y Pérez-Padilla, M. L. (2020). Evaluación de los Recursos Psicológicos *Uaricha, Revista de Psicología*, 9(19), 1-19.
- Rodríguez-Vásquez, D. J., Totolhua-Reyes, B. A., Domínguez-Torres, L., Rojas-Solís, J. L., y De la Rosa-Díaz, B. E. (2021). Tecnoestrés: Un análisis descriptivo en docentes universitarios durante la contingencia sanitaria por COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 214-226.

- Salud, L. (2020). ¿Está afectando la pandemia a la motivación de los profesores? *The Conversation*. <https://theconversation.com/esta-afectando-la-pandemia-a-la-motivacion-de-los-profesores-151004>.
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., y Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa*, 27(2), 135-143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Schonfeld, I. S., Bianchi, R., y Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. En McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (pp. 55-75). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_3
- Thoresen, S., Tambs, K., Hussain, A., Heir, T., Johansen, V. A., y Bisson, J. I. (2010). Brief measure of posttraumatic distress reactions: Impact of Event Scale-6. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(3), 405-412. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0073-x>
- Universidad Cetys. (s.f.). Los retos de la educación en México ante una pandemia. CETYS Trends. <https://www.cetys.mx/trends/educacion/los-retos-de-la-educacion-en-mexico-ante-una-pandemia/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (7 de junio de 2020). Boletín UNAM-DGCS-494. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_494.html
- Upadyaya, K., Toyama, H., y Salmela-Aro, K. (2021). School principals' stress profiles during COVID-19, demands, and resources. *Frontiers in Psychology*, 12, 731929. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731929>
- Vera-Noriega, J. A., Cayetano-Hernández, S. B., Rivera-Peinado, B., & Ortega-Escobar, P. F. (2022). Respuestas emocionales negativas y perturbadoras en docentes mexicanos de Educación Básica en un contexto pandémico. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 129-141 <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp129-141>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Leschied, A. D. W. (2013). Teachers-the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Wettstein, A., Ramseier, E., y Scherzinger, M. (2021). Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher-student relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC Psychology*, 9, 103, <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00606-6>
- Weiss, D. S. (2007). The Impact of Event Scale: Revised. En: Wilson, J.P., Tang, C.Sk. (eds) *Cross-Cultural Assessment of Psychological Trauma and PTSD* (pp. 219-238). International and Cultural Psychology Series. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70990-1_10